

DOI: <https://doi.org/10.5377/farem.v0i32.9225><https://rcientificaesteli.unan.edu.ni>

Las competencias y la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes

Skills and evaluation. Towards a model of authentic assessment of learning

Alber Francisco Sánchez Alvarado¹
afsa5883@hotmail.comJulio César Orozco Alvarado²
jorozcoa@hotmail.com**Recibido:** 06 de agosto de 2019, **Aceptado:** 22 de octubre de 2019

RESUMEN

Esta reflexión surge de la experiencia de dos docentes de la Facultad de Educación e Idiomas y tiene como objetivo mejorar el desempeño docente, en especial la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Nuestra premisa es que nos encontramos inmersos en un mundo complejo, a menudo llamado sociedad de la información y del conocimiento, que plantea el reto al profesional de transformar la información que recibe en conocimiento útil para su vida. Por tanto, analizamos la educación desde una perspectiva compleja y holística. Consideramos que a pesar de los retos y desafíos contextuales, el profesorado continúa realizando las mismas prácticas docentes y de evaluación. Insistimos en que los procesos de evaluación de los aprendizajes también deben evolucionar simultáneamente con los procesos de cambios sociales. El Modelo de Evaluación que proponemos pretende aportar al desarrollo de competencias docentes; además, es acorde a la realidad nicaragüense y concibe la evaluación educativa desde una perspectiva amplia.

Palabras claves: estudiantes; evaluación; aprendizaje; desempeño; complejidad.

ABSTRACT

This reflection arises from the experience of two teachers of the Faculty of Education and Languages and aims to improve teaching performance, particularly the evaluation of the learning processes of students. Our foundation is that we are immersed in a complex world, often called an information and knowledge society, which set the challenge to the professional to transform the information he receives into useful knowledge for his life. Therefore, we analyze education from a complex and holistic perspective. We believe that despite contextual challenges, teachers continue using the same teaching and evaluation practices. We insist that learning assessment processes must also evolve simultaneously with social change processes. The Evaluation Model we propose to contribute to the development of teaching skills; it is also coherent with the Nicaraguan reality and envisions educational evaluation from a broad perspective.

Keywords: students; evaluation; learning; performance; complexity.

1 Profesor Titular Departamento de inglés, Facultad de Educación e Idiomas, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.

2 Profesor Titular Departamento Multidisciplinario, Facultad de Educación e Idiomas, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.

© 2019 - Revista Científica de FAREM-Esteli.



Este trabajo está licenciado bajo una [Licencia Internacional Creative Commons 4.0 Atribución-NoComercial-CompartirIgual](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

INTRODUCCIÓN

La literatura educativa está saturada de debates frustrantes entre quienes encuentran un punto sin retorno entre la educación basada en objetivos de aprendizaje y la denominada educación basada en competencias. Los primeros defienden sus planteamientos categorizando la educación competencial como un reflejo del *capitalismo global*. Los últimos se autopoicionan en un peldaño superior a la educación por objetivos, calificándola de *academista, ficticia y alejada de la realidad*. Lejos de parecer un callejón sin salida, lo que existe es un problema de comprensión categorial.

En principio, es posible formar profesionales para la maquinaria capitalista global desde los objetivos de aprendizajes. Los conocimientos, habilidades y conductas subyacentes en los objetivos de aprendizaje pueden responder, sin pretenderlo, a las necesidades de las transnacionales. De igual manera, lo que persigue la educación por competencia, es similar a la finalidad concebida en la educación basada en objetivos: Ambas se plantean formar profesionales capaces de contribuir a la solución de los problemas sociales. Entonces, la aparente diferencia entre las dos concepciones no es de finalidad, sino de perspectiva.

Esta discusión requiere la definición del misterioso término *competencia*. Usaremos dos definiciones populares en la literatura educativa, y veremos que es posible formar profesionales aptos para resolver los problemas sociales, obviando el término mismo.

- "Un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos internos y externos, en una familia de situaciones" (Tardiff, 2008)
- "Cuando una realidad compleja exige seleccionar entre el universo de conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con dicha realidad aquellas que se requieren para su comprensión y transformación nos encontramos frente a una competencia. Su desarrollo en la persona no solo exige la capacidad de gestión global de las mismas, sino también un cierto grado de conjunción con

determinadas actitudes y valores personales" (Mateo y Martínez, 2008, p. 268)

Las definiciones anteriores comparten elementos comunes "saber actuar complejo" y "capacidad de gestión global" que se asemejan al lenguaje utilizado para describir la *dinámica de sistema y el pensamiento complejo*. Lo que estas definiciones ayudan a demostrar es la falta de interdisciplinariedad, la no enseñanza de la habilidad para ver "la interrelación de fuerzas que forman parte de un proceso común" (Senge, 1990). Sin este agregado de las ciencias de la complejidad, la definición de competencia pierde su misterio y volvemos a la definición de educación tradicional.

El problema estructural de la formación tradicional no es equivalente a decir que los objetivos de aprendizaje pierden validez. Como insinuamos anteriormente no existe contradicción en afirmar que es posible formar individuos competentes a través de objetivos de aprendizaje. El cambio que se requiere es de perspectiva. Las soluciones de los problemas actuales requieren del dominio de una gama de disciplinas, desde las ciencias sociales hasta la estadística, desde el dominio de las tecnologías digitales hasta el dominio de un idioma extranjero. Por tanto, se requiere cautela de parte de los formadores de no caer en una falsa dicotomía que obstaculice la formación de los profesionales. Habiendo hecho esta observación inicial, abordaremos la evaluación educativa desde la perspectiva de la pertinencia. Técnicamente a los tipos de evaluación que toman como referencia los contextos reales, se les conoce como evaluaciones auténticas.

MATERIAL Y MÉTODO

La investigación asume el paradigma interpretativo –también denominado "emergente, etnográfico, fenomenológico, hermenéutico, humanístico, interpretativo y naturalista" (Fernández y Rivera, 2015, p.93), esto da pauta a un posicionamiento del investigador frente al objeto de investigación, el cual permite tratar los fenómenos sociales, interpretar y comprender lo que ocurre en diferentes contextos sociales y educativos. Desde esta perspectiva, el

investigador tiene libertad para “describir los sucesos que ocurren en la vida de un grupo” (Martínez González, 2007, p.31) y “comprender, develar y describir una situación determinada” (Abraham, 2015, p.120). Bajo este paradigma se realizó el análisis e interpretación de los datos encontrados en el proceso de revisión documental. Algo muy importante es que, bajo este enfoque y paradigma investigativo, estamos haciendo un aporte a la educación con enfoque por competencias. Como expresamos en párrafos anteriores este artículo obedece a la práctica docente de los investigadores, pero también a la consulta de diversas fuentes de información tanto visual como escrita.

Asimismo, el presente escrito tiene elementos del enfoque cualitativo de la investigación, por lo que se hace mención que se utilizó como técnica de investigación la revisión y análisis documental.

La revisión documental fue la técnica de investigación implementada en la presente investigación, esta permitió el aprovechamiento de la información que puede estar disponible en documentos oficiales, personales, informes, registros u otras fuentes de información, además, con la información obtenida se facilita el análisis de los datos que se obtengan (Piura, 2006). Con relación a esta técnica de investigación Bernal (2006), plantea que el análisis de documentos tiene como propósito analizar el material impreso, y el mismo autor sugiere que en este proceso es importante la recopilación de diversos autores que hagan referencia al mismo tema investigado, esto permite una mayor riqueza de información y apropiación por parte del investigador de la temática de investigación.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La evaluación de los aprendizajes

La evaluación es un aspecto muy importante en los procesos de aprendizaje y enseñanza, pues se considera que la evaluación es un proceso directamente proporcional a los aprendizajes que se suscitan en el aula de clase. Consideramos que el éxito en la academia, depende de la correcta aplicación de

las estrategias didácticas y de las herramientas de evaluación de las competencias desarrolladas por el estudiantado en un curso determinado. Esto además incidirá en el éxito y la motivación estudiantil hacia sus estudios.

Definición de la evaluación de los aprendizajes

De acuerdo con Pimienta Prieto (2008) por aprendizaje entendemos el conjunto de productos obtenidos por los estudiantes como resultado de la incidencia de la educación. Tales productos pueden ser tanto mediatos como inmediatos; e incluso algunos de ellos no se manifiestan como conductas observables. En este acápite nos centraremos en los productos inmediatos de la educación, específicamente en aquellos que son el resultado de la intervención educativa, es decir, los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales. Cabe destacar que no es lo mismo evaluar si se han construido conocimientos factuales y conceptuales, que habilidades, destrezas e incluso valores, siendo éstos últimos los que más se han olvidado en las escuelas.

Ahora nos centraremos y trataremos de definir y profundizarnos sobre la evaluación, sus fines y objetivos. Para Pimienta Prieto (2008, p. 25) “evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico”. Para Serrano (2002) la evaluación es concebida como un elemento importantísimo, determinante del rumbo que tome la práctica educativa que se desarrolla en el aula. Sin embargo, los docentes no logran comprender, construir y aplicar un sistema de evaluación que se adecue a estos nuevos planteamientos pedagógicos. Pareciera que este se ha convertido en uno de los problemas más serios para los docentes de hoy, en su constante e intenso trabajo de preparación, ensayo y revisión que realizan para la construcción de un nuevo quehacer pedagógico.

La situación y problemática de la evaluación es comprensible, pues el peso que ha tenido la evaluación tradicional hace que sea bastante difícil asimilar la nueva propuesta que privilegia la evaluación

cualitativa y formativa, que subraya su potencialidad como instrumento que permite al docente orientar la enseñanza, y a los alumnos aprender a regular su propio aprendizaje.

Un camino para abordar la evaluación auténtica es convertir la tarea de evaluar en una actividad cualitativa y formativa que permita devolver la mirada hacia sus protagonistas, hacia los procesos y las acciones para el desarrollo de competencias y potencialidades que han de tener lugar en las aulas, para tomar consciencia sobre el curso de los procesos, valorarlos y proporcionar ayuda a los estudiantes en el momento requerido. Con relación a esto, Serrano (2002) sugiere interpretar la evaluación en su función reguladora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto significa aprehenderla en su dimensión formativa y comprender su verdadero valor y potencialidad como instrumento de aprendizaje y de formación.

Funciones de la evaluación auténtica

De acuerdo con Rizo Moreno (2004, p.21) la evaluación tiene las siguientes funciones:

- Ayuda a determinar la eficacia y el impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación del aprendizaje no se limita a la contrastación simple de unos conocimientos o habilidades que debería poseerse, amplía su sentido ubicándola como proceso mediante el cual se obtiene información necesaria para el mejoramiento de la propuesta formativa que se desarrolla.
- Le permite al estudiante hacer seguimiento y registrar paso a paso algunos de los avances en el ámbito de la comprensión y adquisición de habilidades y destrezas como resultado del estudio del material y de la realización de las actividades de aprendizaje. La connotación autoevaluación asume al estudiante como responsable directo de su proceso formativo y le invita a perfeccionar sus procesos con base en la información que obtiene del ejercicio evaluativo en la cual se encuentra inmerso.
- Posibilita el reconocimiento social de lo aprendido como contenidos válidos para asuntos de

promoción o de mejoramiento. La evaluación del aprendizaje no es un acto con dos protagonistas (profesor-estudiante) que carezca de repercusión alguna en el entorno social, por el contrario, la evaluación tiene una dimensión social y está socialmente determinada.

Finalidad de la evaluación

Al respecto, Miras y Solé (1990 cit. por Serrano, 2002, p. 250) plantean desde el punto de vista educativo, que la finalidad de la evaluación, es eminentemente formativa, en tanto se dirige a identificar aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorarlo. Si el fin recae sobre el aprendizaje, implica evaluar, con una actitud investigadora, de análisis y reflexión, el proceso de aprendizaje de cada estudiante, para comprenderlo y tomar consciencia no solo de si él está o no aprendiendo, sino de las causas de las dificultades que experimenta, pensar de las decisiones a ejecutar y prever así la intervención posterior.

La evaluación desde esta perspectiva implica formular permanentemente preguntas: ¿Cómo están aprendiendo los estudiantes?, ¿Cuáles son sus progresos?, ¿Cuáles son los indicios de esos avances?, ¿Qué dificultades están confrontando? Y ¿Cuáles son las causas? Solo así se podrán introducir correcciones, planificar y realizar en conjunto acciones alternativas de ayuda y orientación, a fin de permitir a los estudiantes tomar conciencia de sus potencialidades y debilidades y planificar su actuación para abordar los retos de aprobación y construcción del conocimiento y el desarrollo de las competencias que en esta área y etapa debe alcanzar. Conocer con qué finalidad se evalúa es crucial, ya que determina en gran parte el tipo de informaciones que se consideran pertinentes recoger, el momento o momentos en que se debe recoger, los criterios que se toman como punto de referencia y los instrumentos que se utilizan.

Procedimientos a seguir en los procesos evaluativos

Con relación a esta temática hay cantidad de literatura que apunta hacia una evaluación auténtica de los

aprendizajes, al respecto, Serrano (2002) plantea que evaluar los aprendizajes construidos por los estudiantes consiste en conocer y analizar hasta qué punto ellos han desarrollado, modificado y/o aprendido determinadas competencias como consecuencia de las experiencias educativas vividas. Para alcanzar este propósito, el docente necesita estar en capacidad de conocer cuáles son las condiciones con que el estudiante llegó al proceso, sobre qué bases comenzó o prosiguió su aprendizaje para saber cómo ha ido avanzando y la naturaleza de estos avances. Se trata de conocer al alumno mediante una atención consciente y reflexiva por parte de los profesores.

De acuerdo con estos planteamientos la evaluación es una actividad que descansa en las capacidades del profesor para comprender situaciones, reacciones de los alumnos, adquisiciones y rasgos significativos de cómo ejecutan las tareas, nivel de sus realizaciones, de las dificultades que van encontrando y del esfuerzo e interés que ponen. Algo muy importante a tomar en cuenta al momento de la evaluación formativa es el explicitación clara de los objetivos, de las exigencias que plantea determinadas tareas y de los criterios de evaluación, esto permitirá que todos los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje sin tener que depender de los requerimientos constantes de parte del docente.

Hacia una evaluación auténtica de los aprendizajes

El objetivo de este apartado es presentar una visión general, no exhaustiva, de los componentes esenciales de la evaluación auténtica. Primeramente, se aborda la evaluación desde una perspectiva estratificada (vertical y horizontal). Luego, se hace una discusión esquemática de las evidencias de desempeño inherentes a la evaluación auténtica. Finalmente, proponemos algunos formatos y rúbricas de evaluación.

Modelo estratificado de la evaluación

Un modelo de evaluación estratificado implica evaluar desde las categorías previamente establecidas. Estas categorías pueden llamarse *conocimientos, habilidades y conductas propias de la formación general, básica o*

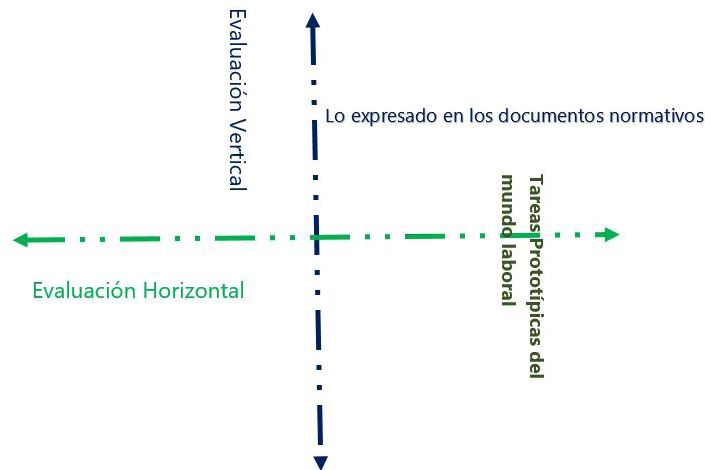
profesionalizante (Uríen Angullo y Biurrun, 2016). Es decir, para el maestro esto significa “yo evaluó a mis estudiantes tomando como referencia lo que declaran los documentos oficiales en los diferentes estratos de su formación”. Los documentos oficiales le permiten al maestro identificar y jerarquizar los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes, le dicen el qué evaluar lo que instancia el cómo. A este proceso se le conoce como evaluación vertical. Sin embargo, ¿Qué pasa cuando los aprendizajes declarados en los documentos oficiales no responden a las necesidades del contexto? Las evaluaciones resultantes carecen de autenticidad e integración, es decir, no existe evaluación horizontal.

Aquí podemos notar la veracidad del comentario inicial sobre la diferencia entre educación basada en objetivos y la educación basada en competencia. Si los documentos normativos no se basan en observaciones profundas del campo profesional sino más bien en apreciaciones librescas y elucubraciones entre profesores que desconocen el campo laboral, la formación generará vacíos de aprendizaje y limitará el potencial de los estudiantes. La evaluación no representará situaciones prototípicas del futuro graduado.

Por ello, es esencial pensar en la formación del estudiante desde una perspectiva integral y compleja, tomando en cuenta que los aprendizajes adquiridos se instanciarán a través del desempeño de una o más tareas. Por ejemplo, se puede afirmar que no existe profesión que no exija el *dominio del lenguaje escrito, por lo tanto*, el conocimiento gramatical y las destrezas en el proceso de redacción son primordiales. Sin embargo, para evaluar la competencia “Dominio del lenguaje escrito” no se recomienda hacer pruebas de gramática por separado, como suele ser el caso, sino más bien construir “tareas” que movilicen tanto los conocimientos gramaticales como el dominio del proceso de escritura *de manera integral*. En este caso particular, un ensayo o un escrito académico podrían ser más pertinentes. Y más pertinente aún si este tipo de tarea se asemeja al tipo de escritos que el profesional tendrá que realizar en el ejercicio de su profesión.

Hasta aquí lo que se ha propuesto, es una revisión del tipo de conocimientos, habilidades y conductas que declaran los documentos normativos de las carreras a la luz de su pertinencia social. Ello repercute en la evaluación lo cual se refleja en el esquema siguiente.

Figura 1: Diagrama de flujo acerca de una evaluación auténtica de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 1, el eje vertical refleja el modelo de evaluación que proponen las instituciones educativas, el eje horizontal destaca la evaluación auténtica propuesta por los investigadores.

De la interacción de ambos ejes emerge un nuevo modelo de evaluación de los aprendizajes y de las competencias.

Evidencias de desempeño

La evaluación auténtica implica distinguir entre *retención* y *transferencia*. El énfasis deja de estar en lo que el estudiante retiene y recuerda y pasa a ser lo que comprende o lo que puede hacer con la información nueva. En este sentido, el aprendizaje no es memorístico sino generativo (Fiorella y Mayer, 2015). En otras palabras, la evaluación auténtica concierne la capacidad del estudiante para resolver problemas nóveles y complejos, en contextos diferenciados, empleando habilidades cognitivas de orden superior.

Por ejemplo, después de dictar una conferencia sobre economía, cuyo mensaje central fue que “la

economía de Nicaragua sufrió una profunda recesión en el quinquenio 2000-2005”, la profesora pide a los estudiantes que respondan la siguiente pregunta: “La economía nicaragüense en 2000-2005 puede describirse como:”

- Creciente
- Decreciente
- Ninguna de las anteriores

Desde la perspectiva de la evaluación que proponemos, la pregunta anterior podría modificarse y demandar un tipo de análisis superior:

- ¿Qué causó la recesión económica nicaragüense en el quinquenio 2000-2005? O,
- ¿Cómo era la economía nicaragüense antes del año 2000?

El ejemplo anterior ilustra el tipo de evaluación que fomenta la transferencia. En vez de simplemente recordar, el estudiante debe interpretar, inferir, explicar, analizar, comparar, investigar, deducir, etc., para poder responder satisfactoriamente la pregunta planteada. Para evaluar el nivel alcanzado de una competencia es importante contar con el mayor número de evidencias posibles.

A continuación, se presentan las evaluaciones más típicas, agrupadas en tres grandes tipos: áreas de desempeño, ensayos académicos y las pruebas y exámenes estándares.

Tareas de desempeño

Estas tareas reflejan el tipo de problemas que los graduados van a resolver en la vida real, fuera del salón de clases. Incluyen demostraciones y análisis de casos. Varían en duración (tareas de corto plazo y tareas de largo plazo). Algunas implican varias etapas y conllevan a la realización de distintos productos y desempeños, según sea el caso. Por ejemplo, un estudiante de las Ciencias de la Educación puede tener que demostrar sus competencias docentes y de dominio específicos de su carrera a través de una clase demostrativa. De la misma manera un ingeniero industrial puede...

Estas tareas tienen las siguientes características:

- Involucran un entorno real o simulado, con las limitaciones, incentivos y oportunidades que emergen en la vida real (es decir, son auténticas).
- Generalmente hay una audiencia (como en la defensa de las modalidades de graduación).
- Los estudiantes se preparan con un tiempo determinado para realizar la tarea.
- Se proveen a los estudiantes los criterios de evaluación y estándares de desempeño con anticipación.

Ensayos académicos

Consisten en dar respuesta a preguntas abiertas o en la resolución de problemas que requieren que el estudiante demuestre sus habilidades para razonar críticamente, no se trata de presentar conocimientos memorísticos. Estas preguntas y problemas:

- Son abiertas en tanto no tienen una sola respuesta correcta o forma de resolverlos.
- La estructura demanda el empleo de algún tipo de estrategia para su resolución.
- Involucran la capacidad de análisis, síntesis y evaluación.
- La respuesta y los métodos usados deben defenderse ante al menos un docente.
- Se utilizan rúbricas para su valoración.

Elaboración de trabajos de curso (proyectos)

El profesorado debe o ya está consciente que al estudiantado las pruebas escritas (exámenes o pruebas cortas) ya no llenan sus expectativas. Esto es notorio cuando los estudiantes se les solicita la calendarización de sus exámenes de fin de curso (en el caso de nuestra universidad, los estudiantes elaboran el orden en que realizarán sus pruebas parciales). Al hacer esto, se puede observar el estrés y molestia que les causa este tipo de evaluación, es por ello que en este artículo proponemos la elaboración de proyectos de fin de curso. Por ejemplo, un trabajo de curso de Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de los idiomas extranjeros y Evaluación de habilidades del

idioma. Estos proyectos deben tener como mínimo las siguientes características:

- Obedecer a la solución de las problemáticas socioeducativas de su entorno.
- Creatividad en la elaboración del proyecto didáctico.
- Incluir elementos innovadores en el proyecto didáctico diseñado.
- Demostrar los elementos innovadores que presenta la propuesta de acción.
- Hacer mención de los elementos teóricos en que se adhiere su proyecto didáctico.
- Incorporar instrumento de autoevaluación y coevaluación de los aprendizajes (esta parte es fundamental, ya que en las propuestas didácticas suele figurar comúnmente la heteroevaluación).

Pruebas y exámenes

Son las evaluaciones típicas que consisten en ítems simples y de contenido específico, como tal:

- Evalúan datos, conceptos y habilidades de manera aislada.
- Usan formatos de selección múltiple y de respuestas cortas.
- Generalmente tienen una respuesta correcta predeterminada.

Validación de los instrumentos de evaluación

Por los aspectos planteados en el apartado anterior, referido a las pruebas y exámenes sugerimos que, independientemente del tipo de evaluación que se pretenda aplicar, los instrumentos de evaluación deben ser validados antes de su implementación. En términos generales, la validación de los instrumentos se puede ver desde tres etapas:

1. Definición de las competencias a evaluar y sus respectivos elementos.
2. Juicio de los expertos
3. Pilotaje de los instrumentos de evaluación

Siempre con la intención de hacer un aporte a los procesos de valuación de los aprendizajes con énfasis en un enfoque por competencias y con el objetivo de generar aprendizajes significativos en el estudiantado de las diferentes carreras de nuestra Facultad y alma mater, a continuación sugerimos los siguientes instrumentos de autoevaluación:

El formulario KPSI conocidos por sus siglas en inglés (Knowledge and Prior Study Inventory) es un cuestionario de autoevaluación del alumnado que permite efectuar la evaluación inicial del estudiantado antes de iniciar el proceso de aprendizaje. A través de este instrumento se obtiene información sobre la percepción o conocimientos que el alumnado tiene en relación a los contenidos de aprendizaje, por tanto es conveniente, antes de iniciar la acción de aprendizaje, aplicar este tipo de autoevaluación y regular de los aprendizajes.

A continuación una tabla donde se ilustra un KPSI diseñado para identificar los pre-saberes en una asignatura de Historia de Nicaragua.

Tabla 1: KPSI asignatura Historia de Nicaragua.

Pregunta/ concepto	No lo sé	Lo sé bien	Lo sé bien y lo puedo explicar
Conflicto			
Liberales			
Conservadores			
Guerra			
Guerra Civil			
Guerra Nacional			

Formatos para la Evaluación Auténtica

Evaluación del Desempeño Competencial

Facultad:

Carrera:

Tabla 4: Objetivos de la evaluación:

Competencia/s ¹	Tipo de Competencia			Descripción y nivel de autonomía y complejidad
	Genérica	Básica	Específica	

¹ Es posible y deseable evaluar una o más competencias de manera integrada a través de un mismo instrumento de evaluación

Tabla 2: Instrumento de evaluación P/RA/RP (Pregunta, Respuesta anterior y Respuesta posterior). Escriba en la columna del centro lo que sabe acerca de las preguntas que se le plantean.

Pregunta	RA (R. Anterior)	RP (R. Posterior)
Liberales		
Conservadores		
Guerra Civil		
Conflictos		
Guerra Nacional		

Tabla 3: SQA (Lo que Sé, que Quiero aprender y lo que Aprendí)

Pregunta	Lo que Sé	Lo que Quiero saber	Lo que Aprendí
Liberales			
Conservadores			
Guerra Civil			
Conflictos			
Guerra nacional			

Los instrumentos de autoevaluación que figuran en las tablas 1, 2 y 3 se pueden aplicar en los procesos de aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento, esto es válido para aplicarse en el aprendizaje de la gramática inglesa, como para los procesos de aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estos instrumentos se pueden aplicar al iniciar una asignatura, una nueva unidad o un nuevo contenido de aprendizaje. A partir de los resultados que se obtengan en este proceso, la planificación se puede mantener, o modificar, esto de acuerdo a las expectativas de aprendizaje del estudiantado.

Tabla 5: Evidencia de desempeño

Evidencia de Desempeño	Herramienta de Evaluación
	Demostración/ Desempeño ✓
	Ensayo Académico
	Examen/ Test

¿La tarea propuesta es relevante o útil para que el estudiante se enfrente a situaciones o problemas de la vida profesional?²

¿La tarea propuesta permite el despliegue de una o más competencias como sucede en la vida profesional cotidiana?

Tabla 6: Situación o problema a resolver

Problema o estudio de caso a resolver	Autenticidad del Problema
	¿Cuáles aspectos/partes del problema se relacionan con el ámbito profesional (real)?
	¿Es el nivel de exigencia de la tarea propuesta similar a la que estudiante encontrará cuando tenga que resolver la tarea en su vida profesional?

Tabla 7: Ejes temáticos

Ejes Temáticos en correspondencia con las competencias a evaluar	Peso (%)

Tabla 8: Nivel cognitivo del problema a resolver

Nivel cognitivo del Problema o Estudio de Caso de acuerdo a la Taxonomía de Bloom Revisada ³ y al Nivel de Autonomía y Complejidad de la Competencia	Pregunta/fase	Pregunta/fase	Pregunta/fase	Pregunta/fase
Comprender (por ej.: explicar, comparar, diferenciar...).				
Resolver (por ej.: planificar una solución, ejecutarla y evaluar el resultado).				
Analizar y Sintetizar (por ej.: clasificar, esquematizar o resumir los puntos importantes...).				
Evaluar (por ej.: tasa, compara, llega a conclusiones, contrasta, critica, discrimina, explica, justifica...).				
Reflexionar sobre el resultado y comunicarlo (por ej.: valorar ventajas e inconvenientes, extrapolar, formular futuras hipótesis...).				

Nota: Adaptado de Duran Gisbert, 2009, p. 115. PISA como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza.

Diseñadores del problema o estudio de Caso:

Jueces/ Expertos de validación:

Pilotaje (Número de estudiantes y fecha):

Tiempo estimado de duración de la evaluación:

Condiciones y Recursos Requeridos:

² Adaptado de David Duran Gisbert en GAPPISA, una guía para el análisis de pruebas evaluativas desde la perspectiva de PISA, 2009.

³ La evaluación de las competencias implica la evaluación del desempeño, es decir, se espera que los estudiantes demuestren/hagan "algo" con el conocimiento/habilidades adquiridas; en ese sentido, los reactivos deben estar redactados en los niveles de aplicar, analizar, evaluar y crear.

Tabla 9: Rúbrica para evaluar las competencias "investigación y diseño," "comunicación" y "trabajo en equipo" de manera integrada a través de un proyecto.

Competencia/ Investigación y diseño	Sofisticado	Competente	Aún no competente
Identifica los objetivos del Proyecto con base en una descripción general y los requerimientos del cliente	Se identificaron todos los objetivos tanto los importantes como los de menor importancia y se priorizaron apropiadamente.	Se identifican los objetivos principales. Exceptuando los de menor importancia, o no se establecen las prioridades.	No se identifican muchos objetivos importantes.
Identifica información relevante y válida para sustentar el proceso de toma de decisiones.	Se obtiene toda la información relevante y las fuentes de la misma son válidas. Las recomendaciones con respecto al Diseño son sustentadas por la información.	Se obtiene suficiente información y la mayoría de las fuentes son válidas. Las recomendaciones sobre el Diseño en su mayoría se sustentan en la información.	Se obtiene insuficiente información y las fuentes carecen de validez. El Diseño no se sustenta en la información recabada.
Genera y analiza las alternativas	Se consideran tres o más alternativas. Cada alternativa es analizada apropiadamente en cuanto a la viabilidad técnica.	Se consideran al menos tres alternativas. Se presenta un análisis apropiado con algunos errores procedimentales menores.	Se consideran una o dos alternativas. Se presenta un análisis inapropiado con errores conceptuales y procedimentales severos.
Identifica las limitaciones relevantes (económicas, ambientales, seguridad, sostenibilidad, etc.)	Todas las limitaciones se identifican y analizan correctamente.	Se identifican casi todas las limitaciones, algunas no se abordan o analizan adecuadamente	Se identifican pocas o ninguna limitación o se identifican, pero no se analizan correctamente.
Genera conclusiones y decisiones válidas.	La solución recomendada se basa en los criterios establecidos, el análisis y las limitaciones.	La solución/decisión es razonable. Otro análisis de las alternativas y limitaciones podría haber conllevado a diferentes recomendaciones.	Se considera una única solución o simplemente se ignoraron o no se analizaron otras soluciones. Muchas limitaciones o criterios fueron ignorados.
Comunicación Escrita	El reporte está bien organizado y claramente escrito. La lógica subyacente es clara, articulada y fácil de seguir. Se seleccionan las palabras que expresan el mensaje de manera precisa y ayudan a la comprensión del lector. Los diagramas o análisis aumentan o aclaran la presentación de las ideas. Las oraciones no tienen errores gramaticales o de deletreo.	Casi todo el reporte está bien organizado y escrito. En algunas áreas hay problemas de lógica o fluidez de las ideas. La mayoría de las palabras fueron bien seleccionadas. Los diagramas son consistentes con el texto. La mayoría de las oraciones están bien escritas con pequeños errores que no obstaculizan la lectura.	El reporte carece de organización. El lector tiene que hacer un esfuerzo considerable para comprender la lógica y las ideas del texto. No hay diagramas o si las hay son inconsistentes con el texto. Los errores gramaticales y de deletreo hacen que el texto sea incomprensible para el lector.
Presentación Recursos visuales	Las diapositivas son impecables y presentan tanto los componentes del proceso como las recomendaciones de manera lógica. El material es legible y los gráficos resaltan y sustentan las ideas principales.	Las diapositivas no tienen errores y presentan los componentes del proceso y las recomendaciones de manera lógica. El material es en su mayoría legible y los gráficos reiteran las ideas principales.	Las diapositivas contienen errores y falta de progresión lógica. Muchos aspectos principales del análisis y las recomendaciones están ausentes. Los diagramas o gráficos están ausentes o confunden a la audiencia.

Presentación Oral	Los presentadores hablan de manera audible, con fluidez en el tema y no dependen de sus anotaciones para la presentación o para dar las respuestas. Responden de manera precisa y apropiada las preguntas y comentarios de la audiencia.	Los presentadores son generalmente audibles y fluidos en el tema y consultan sus anotaciones de manera esporádica. Responden a la mayoría de las preguntas de manera precisa y apropiada.	Los presentadores son a menudo inaudibles o vacilantes, a veces articulando oraciones incompletas. Dependen bastante de sus notas. Tienen dificultad para responder de manera clara y precisa a las preguntas de la audiencia.
Lenguaje Corporal	El lenguaje corporal, a juzgar por gestos pertinentes y apropiados, contacto visual con la audiencia, y movimiento demuestra un alto nivel de confort y conexión con la audiencia.	El lenguaje corporal, a juzgar por esporádicas tendencias a repetir y gestos distractores, (ej. Golpear con un lápiz, tronarse los dedos) y la ruptura del contacto visual con la audiencia, demuestra una mínima incomodidad con la audiencia.	El lenguaje corporal, a juzgar por los frecuentes gestos distractores, con poco o ningún contacto visual con la audiencia y postura y movimientos bruscos, revelan un alto grado de incomodidad con la audiencia.
Delego y cumplimiento de las responsabilidades	Las responsabilidades se delegaron de manera justa. Cada miembro contribuye de manera valiosa al proyecto. Todos los miembros asistieron a las reuniones y cumplieron con las entregas a tiempo.	Hubo algunas desigualdades menores en la distribución de las responsabilidades. Algunos miembros contribuyeron más que otros, pero todos cumplieron con sus responsabilidades. Los miembros asistieron a las reuniones con algunas ausencias y cumplieron con las fechas de entrega.	Hubo grandes desigualdades en la delegación de responsabilidades. El grupo obviamente tuvo muchos aprovechados que no cumplieron con sus responsabilidades o miembros dominantes que no dejaban que otros opinaran. Los miembros a menudo no asistían a las reuniones o no entregaban las tareas a tiempo.
Moral y cohesión del grupo	El grupo trabajó bien junto para cumplir con los objetivos. Los miembros disfrutaron trabajar juntos y aprendieron de todos. Todas las fuentes indicaron un alto nivel de respeto y colaboración.	El grupo trabajó bien la mayor parte del tiempo, con algunos problemas en la comunicación o la colaboración en momentos apropiados. Los miembros se respetaron mutuamente.	El grupo no colaboró ni se comunicó bien. Algunos miembros trabajaron independientemente, sin importarles los objetivos o las prioridades. Se notaba falta de respeto entre los miembros.

Nota: Esta rúbrica fue traducida al español por los autores y fue extraída del Centro Eberly para la Excelencia Académica de la Carnegie Mellon University, quienes acreditan su autoría al Departamento de Ingeniería de la Universidad de Pittsburgh.

CONCLUSIONES

Los procesos evaluativos deben experimentar una transformación que responda a los retos que presenta la sociedad del conocimiento. Nuestros estudiantes reciben una creciente cantidad de información y si no adquieren las herramientas para aprender a aprender y aprender a identificar la información que les es útil para su formación profesional, estarán en una posición de desventaja. La evaluación auténtica de los aprendizajes puede contribuir en este sentido.

Tanto la evaluación vertical como la horizontal, enmarcadas en una coyuntura compleja, deben informar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de esta manera, propiciar el desarrollo de competencias reales en el estudiantado. Los docentes estamos obligados a cuestionar nuestra propensión hacia la implementación de procesos evaluativos tradicionales, que en muchos casos, como es sabido, evidencia la persistencia injustificada de hábitos pasados en nuestra cultura escolar. Recordemos que por muy bienintencionadas que sean las transformaciones curriculares, estas no tendrán el resultado esperado si antes los docentes no cambiamos de mentalidad.

BIBLIOGRAFÍA

Abraham, M. (2015). El proceso de investigación. En *Introducción a los métodos y técnicas de investigación. Selección de lecturas* (pp. 118-127). Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.

Bernal, A.C. (2006). *Metodología de la Investigación*. (2da Edición) México: Pearson Educación.

Biggs, J. (2005). *Aligning teaching for constructing learning*. The Higher Education Academy Discussion Paper. Recuperado de: http://www.heacademy.ac.uk/embedded_object.asp?id=21686&filename=Biggs

Durant Gisbert, D. (2009). GAPPISA, una guía para el análisis de pruebas evaluativas desde la perspectiva PISA. En Monereo C. (Ed.), *PISA como excusa: Repensar la educación*. (pp.111-119). Barcelona: GRAÓ.

Fernández, S. y Rivera, Z. (2015). El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones de la BCI. En *Introducción a los métodos y técnicas de*

investigación. Selección de lecturas (pp. 88-117). Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.

Gairín, J. (2016). Evaluación de competencias en los estudios universitarios de Ciencias Sociales. En Domínguez Fernández G. (Ed.) *Trascender Bolonia a través de la innovación: más allá de un reto burocrático* (pp.131-141). Barcelona: Octaedro.

Martínez González, R. (2007). *La Investigación en la Práctica Educativa: Guía Metodológica de Investigación para el Diagnóstico y Evaluación en los Centros Docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

Piura, J. (2006). *Metodología de la investigación científica. Un enfoque integrador*. Managua: PAVSA

Pimienta Prieto, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizaje. Un Enfoque basado en competencias*. México: Pearson.

Rizo Moreno, H. (2004). *La Evaluación de los Aprendizajes: Una Propuesta de Evaluación Basada en productos Académicos*. [Versión electrónica]. 2, (2), 19-29. Recuperado de www.ice.Deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Rizo.pdf

Senge, Peter M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York :Doubleday/Currency.

Serrano de M., S. (2002, octubre-diciembre). *La Evaluación del Aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras*. *Educere*, 6 (10): 247-257.

Urién Angullo B. y Biurrun J. (2016). *Medición de competencias en ámbito profesional: bases, instrumentos y oportunidades de aplicación en la Universidad*. En Domínguez Fernández G. (Ed.) *Trascender Bolonia a través de la innovación: más allá de un reto burocrático* (pp.143-153). Barcelona: Octaedro.

Villarroel H.V., Bruna J.D., Bruna J.C., Herrera S.C., y Márquez U.C. (2017). *Implementación de la Metodología de Evaluación Auténtica en Educación Superior*. En Jerez O. (Ed.). *Metodologías Activas de Enseñanza y Aprendizaje* (pp. 249-258)

Wiggins, G. y McTighe, J. (2006). *Examining the Teaching Life*. *Educational Leadership*, 23 (6), 26 - 29.